

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM PORTUGAL: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português

Norberto Ribeiro
Universidade do Porto

Tiago Neves
Universidade do Porto

Isabel Menezes
Universidade do Porto

Resumo

O presente artigo visa contribuir para a análise da educação para a cidadania em Portugal. Organizada em torno dos contextos/períodos sociopolíticos mais marcantes na evolução da educação para a cidadania no currículo escolar português, a análise sugere a existência de uma postura de conformismo apolítico face à forte influência macropolítica europeia, que não tem dado espaço a uma reflexão mais crítica e independente. No essencial, a análise salienta dois aspetos que têm dificultado a afirmação da educação para a cidadania no campo da educação: i) a utilidade instrumental que lhe tem sido atribuída; e ii) a interpretação desajustada a que tem sido sujeita, ao considerar-se que a sua aprendizagem se pode reduzir aos contextos delimitados e estruturados das disciplinas. A partir daqui, o artigo propõe alguns princípios orientadores para a implementação da educação para a cidadania no currículo escolar português.

Palavras-chave: educação para a cidadania, currículo escolar, políticas

Abstract

This article aims to contribute for the analysis of citizenship education in Portugal. Organised around the most striking socio-political periods on the evolution of the citizenship education in the Portuguese school curriculum, the analysis suggests the existence of an apolitical stance of conformism in the face of the strong European macro policy influence, which has prevented a more critical and independent reflection. The analysis points out two aspects that have hindered the institutionalisation of citizenship education in the field of education: i) the instrumental utility that has been attributed to it; and ii) their misfit interpretation by considering that learning can be reduced to the delimited and structured contexts of the disciplines. From here, the article proposes some guiding principles for the implementation of citizenship education in the Portuguese school curriculum.

Keywords: citizenship education, school curriculum, policies

Nas últimas décadas, o campo das políticas educativas juntamente com investigação desenvolvida nos domínios do currículo e da participação cívica e política têm atribuído um lugar de destaque à educação para a cidadania na promoção da democracia europeia. Esta situação tem sido influenciada sobretudo por duas ordens de razão. A primeira é de ordem macropolítica e prende-se com o objetivo político de se construir uma cidadania europeia baseada na ideia de “uma grande Europa caracterizada por diferenças culturais, diferentes conceções económicas, realidades naturais diferentes, mas unida pelo sentimento de pertencer a uma civilização comum” (Comissão Europeia, 1997, p. 16). Um objetivo político que foi fundamentalmente catapultado pela premente preocupação europeia em fazer face aos sinais crescentes de intolerância e xenofobismo que levaram, após a queda do Muro de Berlim – que Huntington (1992) advoga como sendo a última onda de democratização na Europa –, a situações dramáticas de guerras civis e genocídios étnicos, e que é reforçada atualmente pela ascensão de partidos de extrema-direita na Europa (e.g., Benhabib, 1996; Menezes, 2003; Ribeiro et al., 2012). A segunda razão é de ordem científica e resulta de um conjunto diversificado de investigações que, ao assumirem a participação cívica e política e a aceitação da diferença como a base das sociedades democráticas (e.g., Flanagan e Sherrod, 1998; Sullivan e Transue, 1999; Verba, Schlozman, e Brady 2002), chamam a atenção para a falta de comprometimento, interesse e participação dos/as jovens nas suas comunidades (e.g., Theiss-More e Hibbing, 2005; Verba, Schlozman, e Brady, 2002; Putnam, 2000; Russel, 2004; Fahmy, 2006; Amadeo, Torney-Purta, Lehman, Husfeldt, e Nikolova, 2002). No entanto, também salientam que as experiências de participação na juventude são importantes preditores do envolvimento cívico e político no futuro (e.g., Azevedo e Menezes, 2008; Osterle, Johnson e Mortimer, 2004; Sherrod, Flanagan, e Youniss, 2002). Considerando a existência de uma intenção política europeia em combater situações e fenómenos antidemocráticos, bem como a importância de se fomentar uma cidadania ativa nos jovens para a construção e sustentação das sociedades democráticas, não é, portanto, surpreendente que a educação para a cidadania tenha emergido na Europa como uma prioridade nos currículos escolares. Aliás esta não é uma especificidade europeia; à semelhança da Europa, a educação para a cidadania também se tornou, no Brasil, com o fim da ditadura militar e a transição democrática, num tema central no currículo escolar (Macedo, 2011).

Em Portugal, a educação para a cidadania tem sido manifestamente influenciada por determinados períodos sociopolíticos que se fizeram sentir quer a um nível interno, como foi por exemplo a queda do regime ditatorial em 1974 que deu início a uma fase política democrática que procurou (pelo menos inicialmente) transpor para o campo da educação uma ideologia educativa de carácter mais emancipatório e crítico em substituição do carácter doutrinador e apolítico estimulado pelo anterior regime; quer a um nível externo, como foi a integração na União Europeia e a forte ênfase que ela colocou na década de 1990 sobre a construção de uma cidadania democrática e europeia. O percurso que a educação para a cidadania realizou em Portugal evidencia explicitamente a relação direta

que ela teve com esses dois níveis de influência. Desde logo pelas diferentes designações que ao longo do tempo se atribuíram à área dedicada à promoção e desenvolvimento de competências sociais, cívicas e políticas dos/as jovens (e.g., Formação Pessoal e Social; e Educação para a Cidadania). Mas passemos a uma explicação mais detalhada dos contextos sociopolíticos que originaram a emergência dessa área de interesse no currículo português, bem como as suas subsequentes transformações resultantes do modo como as políticas implementadas perspetivaram o papel da educação no desenvolvimento cívico e político dos/as jovens.

A queda do regime ditatorial e a emergência do interesse pela educação cívica e política dos/as cidadãos

Começamos pela queda da ditadura do Estado Novo, com a revolução de abril de 1974, e a consequente transição para um regime democrático, que marca o período em que emerge o interesse pela educação cívica e política dos cidadãos. Com a existência de um regime político ditatorial que, até 1974, se caracterizava por apresentar um modelo autoritário, burocrático e católico (cf. Stoer, 1986) e que a educação escolar “reproduzia e pretendia preservar” (Menezes, 1998, p. 149)¹, não se revelou surpreendente que nos anos posteriores se procurasse estimular, pela via do campo educativo, as competências cívicas e políticas dos cidadãos. O prenúncio desta mudança no campo da educação era dado no crepúsculo do ainda regime ditatorial com a introdução, pelas mãos do então Ministro da Educação Nacional Veiga Simão, de um plano de reforma global da educação (Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973) que “pretendia introduzir algumas mudanças, nomeadamente ao nível do alargamento da escolaridade obrigatória, da inclusão da educação pré-escolar, da reforma do ensino universitário e politécnico e da formação de professores” (Menezes, 1998, p. 150). Mudanças que não seriam “plenamente concretizadas e, até 1974, os principais problemas do sistema educativo e da sociedade portuguesa permaneceram os mesmos, consubstanciados num modelo de organização e de gestão não-democrático e não-participativo” (Ibid.). No entanto, como Stoer (1986) sustenta na análise detalhada que faz à Reforma Veiga Simão, esta funcionaria como “pivot para debates sobre o “futuro de Portugal”” (p. 116).

É a partir da revolução de abril de 1974 que se começa efetivamente a concretizar a reforma do sistema educativo português, nomeadamente no que se refere à consecução da transição de um modelo educativo ‘doutrinador’ para um modelo educativo democrático que fosse capaz de democratizar o acesso escolar e de contribuir para a emancipação pessoal, cívica e política dos/as jovens. Não obstante, o período que se seguiu à revolução dividiu-se em dois momentos politicamente distintos: um primeiro momento ainda de cariz revolucionário, que decorre entre 1974 e 1976 e que é caracterizado por uma intensa agitação social e instabilidade política, e um segundo momento de normalização constitucional, que corresponde ao estabelecimento de um Estado de Direito Democrático e que culmina, em 1985, com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, à data

denominada de Comunidade Económica Europeia (CEE) (cf. Grácio, 1981; Menezes, 1998). Assim, apesar de ter havido logo desde início uma preocupação política em adaptar o sistema educativo à nova realidade política e social (ou seja uma preocupação política que pretendia demarcar-se de uma concepção doutrinária de escola que era característica do regime ‘fascista’), não se observou no momento revolucionário a uma efetiva reforma educativa (cf. Bettencourt, 1982; Menezes, 1998; Roldão, 1995). No entanto, destacaram-se neste momento algumas iniciativas curriculares que procuraram concretizar a preocupação em estabelecer um sistema de ensino que preparasse os alunos e as alunas para uma verdadeira cidadania democrática, envolvendo “a disseminação transdisciplinar de conceitos relativos às instituições democráticas, a criação de uma área de Educação Cívica e Politécnica no ensino unificado (7º e 8º anos), a introdução de uma disciplina de Introdução à Política no ensino complementar e a definição de um ano de Serviço Cívico Estudantil antes do ingresso na universidade” (Menezes, 1998, p. 152). Porém, devido à sua de falta de estruturação e suporte formal (Brederode Santos, 1985), bem como devido ao facto de terem sido “concebidas para consolidar a revolução” (Stoer, 1986, p. 195), essas iniciativas curriculares não tiveram as consequências esperadas, sendo abandonadas em 1976 sob o argumento de poderem estar a promover a doutrinação ideológica (Menezes, 2003). A ausência de medidas políticas educativas direcionadas para a formação pessoal, cívica e políticas dos/as jovens caracterizou o momento de normalização política que se seguiu, o que levou Stoer (1986, p. 248) a afirmar que tal situação “parecia indicar uma resposta negativa, pois além de reduzir as despesas com a educação e de reduzir drasticamente o papel transformador da educação, também enfraqueceu os princípios de participação e igualdade preconizados para a educação pela Reforma Veiga Simão”.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e a criação da área da Formação Pessoal e Social

Após um tempo de interregno político-legal, somente em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86 de 14 de outubro, se verificam alterações significativas na política educativa portuguesa – um ano simbolicamente marcante para Portugal que, depois de assinar o tratado de adesão em 12 de junho de 1985, se torna (em 1986) membro de facto da CEE. Com a introdução da LBSE n.º 46/86 amplia-se para nove anos a escolaridade obrigatória e define-se como um dos objetivos centrais da educação a promoção de cidadãos livres, ativos e críticos. Objetivo assumido de forma clara pela lei e que facilmente se pode identificar nos seguintes princípios gerais:

- 4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;
- 5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista e

respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (p. 3068);

Bem como nos seguintes princípios organizativos colocados no diploma:

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; e) Desenvolver capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; [...] j) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as família. (Ibid.)

Além destes princípios que remetem para uma ideia de educação que devia preparar os/as jovens para aquilo que, em termos gerais, podemos chamar de exercício pleno da cidadania, não se fixando em dimensões “estritamente cognitivas ou puramente académicas da educação” (Menezes, 1998, p. 154), este diploma concretiza ainda no n.º 2 do seu artigo 47.º que “[o]s planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (LBSE n.º 46/86, p. 3078). Seria a primeira vez que em letra de lei se indicava a criação objetiva de uma área dedicada à Formação Pessoal e Social, traduzindo assim “um conjunto de preocupações sobre o papel da escola na prevenção de dificuldades sociais e de problemas juvenis, na promoção do desenvolvimento dos jovens” (Menezes, 2007, p. 19). Preocupações que eram, aliás, sentidas a nível europeu, uma vez que a Formação Pessoal e Social era, “na década de 80 e princípio da década de 90, a designação comum na Europa (e.g., Itália, Inglaterra e País de Gales, Irlanda) para atender às preocupações sociais relacionadas com o papel da escola na prevenção de problemas juvenis (e.g., consumo de drogas, a gravidez adolescente, a intolerância e a apatia política), na preparação dos jovens para lidar com tarefas relevantes da sua vida” (Menezes, 2003, p. 1) e, em termos gerais, na promoção de aprendizagens que estavam para além dos conteúdos exclusivamente académicos (cf. Campos, 1991). Esta

semelhança ao nível das políticas educativas entre vários países da Europa resultava, conforme Nóvoa (1996) ressaltou, da estratégia política de desenvolver um currículo europeu que procurasse de forma gradual construir a consciência e a cidadania europeias. Uma estratégia política que, no entanto, mereceu algumas considerações por parte de alguns analistas sociais, ao sublinharem que as reformas educativas que estiveram sob a influência da retórica político-institucional europeia poderiam ter funcionado como medidas de legitimação compensatória (cf. Bento, 2000; Menezes, 2003). Ou seja, que poderiam ter sido usadas para promover a legitimidade dos Estados, não produzindo quaisquer alterações objetivas no currículo tradicional (cf. Galloway, 1990; Sultana, 1992; Weiler, 1981).

Discussão pública sobre a operacionalização da área de Formação Pessoal e Social

Concretizada em letra de lei a criação da área de Formação Pessoal e Social, assiste-se ainda antes de entrar na década de 90 a um processo de discussão pública relativamente à sua operacionalização. Nesse processo de discussão pública, como Menezes (1998, pp. 156-161) descreve mais detalhadamente no seu estudo, destacou-se o confronto entre as posições da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), do ‘Grupo Fraústo’, da Igreja Católica e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os argumentos que foram objeto de maior disputa e debate nesse confronto de posições incidiram particularmente sobre a questão da natureza ou do carácter que área de Formação Pessoal e Social devia ter no currículo. Ou seja, se devia ser ou não uma área curricular disciplinar; se devia ser ou não uma disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica; e se devia ter ou não um espaço curricular próprio². Subjacente a essa disputa e debate, como Menezes afirma noutro lugar (Menezes, 2007),

estavam visões diversas do que a formação pessoal e social deveria ser, opondo-se uma lógica conservadora, mais centrada na transmissão de conhecimentos e de um património cultural, associando a formação pessoal e social à educação moral ou para os valores, e enfatizando, conseqüentemente, a socialização dos alunos, a uma lógica emancipatória, alargando a formação pessoal e social à promoção de conhecimentos, competências e disposições para agir (e não apenas a uma dimensão moral ou ética), assumindo o papel activo e construtivo dos alunos na promoção do seu próprio desenvolvimento e na transformação social. (pp. 19-20)

Após esse debate e tomando em consideração o conjunto de propostas apresentadas pelas entidades envolvidas, aprova-se finalmente, em 1989, o Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto que atribui à Formação Pessoal e Social quatro estratégias curriculares principais (cf. Campos, 1992; Menezes, 1998):

- 1) *Transdisciplinar*, que é visível no texto do n.º 1 do seu artigo 7.º, ao estabelecer que “[t]odas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição dos espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (p. 3639);
- 2) *Multidisciplinar*, com a introdução de uma área curricular não disciplinar denominada de Área Escola que teria a “duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola ou à área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação”, e cujo objetivo passava pela “concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (n.º 1 e n.º 2 do artigo 6.º, Ibid.);
- 3) *Disciplinar*, com a criação para todos os alunos dos ensinos básico e secundário da “disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se [concretizariam] de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo”, e que se colocava como alternativa à “disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões” (n.º 2 e n.º 4 do artigo 7.º, p. 3640); e de
- 4) *Complemento curricular*, na medida em que as actividades de complemento curricular, segundo o Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro de 1990, “têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural [mas também] formativa”, cuja finalidade consiste em “facilitar a formação integral e a realização pessoal do educando”; estabelecendo-se inclusivamente através desse diploma a possibilidade dessas actividades serem desenvolvidas dentro do tempo letivo “em determinadas áreas disciplinares ou disciplinas, ou desenvolvidas no âmbito da área escola, bem como sempre que ocorram interrupções na actividade lectiva” (p. 9756).

Em síntese, e no que de mais relevante se assumiu com este diploma em relação à natureza da Formação Pessoal e Social, define-se que esta área devia ser operacionalizada através de um tempo e um espaço curriculares próprios, quer de âmbito não-disciplinar como disciplinar, com a criação para tal efeito da ‘Área Escola’ e da disciplina de ‘Desenvolvimento Pessoal e Social’ (DPS), constituindo-se esta última, ainda, como disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica. Todavia, tais opções políticas tomadas com este diploma não foram acolhidas pacificamente pela comunidade científica, ao considerar que a “Área de Formação Pessoal e Social, tal como estava definida no art.º 47.º da LBSE, não se reduzia à transmissão de valores e à dimensão ética” (Menezes, 1998, p. 161). Esta situação levou mesmo a uma reação intensa por parte da comunidade científica, na medida em que as suas posições, tal como Campos (1992, p. 27) analisou, haviam sido “cilindradas pelo temor reverencial com que as questões levantadas pela Igreja foram acolhidas, tendo faltado a certas instâncias coragem para analisar com a frontalidade a questão”. Apesar de ter havido nos anos subsequentes uma oposição sistemática da comunidade científica relativamente à concepção de Formação Pessoal e Social apresentada

pelo Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto, a reforma curricular viria mesmo a ser aplicada, não se observando, portanto, quaisquer alterações no quadro legal que se tinha desenhado. Não obstante, como (Menezes, 1998, p. 163) salienta, “permanece a convicção generalizada na comunidade científica de que a decisão de optar por um espaço disciplinar e, ainda mais, alternativo à educação religiosa constituiu uma cedência política e um desvirtuamento da concepção de formação pessoal e social presente na LBSE”. Ainda assim, ressalva também (Menezes, 2007),

após um período de experimentação que se iniciou em 1990 (1991 para a disciplina de DPS), a “reforma morreu”, como afirmava um editorial do Jornal Público, em 1994 – com a crescente ênfase na necessidade de retornar às “aprendizagens básicas” por contraponto com o suposto “laxismo” subjacente à reforma. A suposta generalização da disciplina de DPS nunca passou de uma ficção, existindo apenas programa aprovado para o 3º ciclo e uma oferta limitada de formação de professores no domínio. (p. 20)

A influência da dimensão europeia

Apesar da significativa reforma educativa ter tido uma ‘vida curta’, o Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto de 1989 trouxe consigo sinais claros daquilo que poderíamos designar do dealbar de uma política educativa fortemente influenciada pela dimensão europeia. O seguinte excerto do diploma assume explicitamente a relevância que a dimensão europeia teve na definição das políticas educativas portuguesas:

A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia. (p. 3638).

A partir da década de 1990 a influência da dimensão europeia parece ganhar ainda mais consistência. Assiste-se neste período à impregnação de uma retórica que salienta a importância do papel de uma educação para cidadania para dar resposta aos discursos que se intensificavam relativamente ao aparente desinvestimento e desinteresse políticos dos jovens e adultos³ – quer nas democracias emergentes como nas ‘históricas’ (cf. Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, e Nikolova, 2002) –, assim como relativamente à diluição dos sentimentos de pertença, à fragilização da coesão social e ao crescente fenómeno de discriminação contra grupos minoritários (cf. Menezes, 2003; Torney-Purta, Schulle, e Amadeo, 1999). Menezes (2007, p. 21) refere-se a este período como o *‘big bang da cidadania’*, onde o “exemplo mais exuberante” da afirmação desse conceito nas sociedades europeias talvez fosse “o da Inglaterra, em que a educação para a cidadania passa do estatuto de um tema transversal, inserido na formação pessoal e social, para se

transformar num programa de estudo do currículo obrigatório, com conteúdos e competências definidos a nível central”.

A importância que ganhava uma presença mais estruturada da educação para a cidadania no contexto europeu não seria, importa sublinhar, surpreendente. Sendo as escolas, historicamente falando, um veículo central para a criação de cidadãos ‘ideais’ e de identidades nacionais (cf. Habermas, 1999), “é compreensível que tanto os estados europeus como a União Europeia enfatizem o papel das escolas como instrumentos para a promoção das democracias” (Menezes, Ferreira, e Pais, 2012, p. 12). Dito de outro modo, é compreensível que se tenha concebido a escola como um espaço privilegiado de educação para a cidadania (cf. Roldão, 1999). No entanto, o carácter inquestionável que se tem atribuído desde então ao conceito de cidadania no discurso educativo tem sido também objeto de algumas críticas que colocam em evidência a necessidade de se discutir a sua ‘mitificação’. Sobre este assunto, (Menezes, 2007, p. 25) chama a atenção para a “questão problemática [que decorre do] profundo risco de [a cidadania] ser tida como uma evidência consensual sem a necessária reflexão”, particularmente no que se refere à legitimidade ou validade da “imposição às crianças e aos jovens de quadros de referência éticos”. Para sustentar tal análise recorre, por exemplo, a uma afirmação de Madureira Pinto (2001) onde de forma eloquente se argumenta o seguinte:

a inculcação de valores estruturantes se alcançará, na escola, em muitos casos, mais no quadro de actividades em que todos sejam necessariamente “actores-activos” do que através do contacto, ainda que frequente e abundante, com o universo do discurso heterogerido. (n/p)

Uma análise que, de resto, nos leva de imediato a fazer uma ligação com uma conceção de crianças e jovens que não são cidadãos em construção – tidos assim pelo seu défice em competências cívicas que era necessário colmatar, subjacente à ideia de crianças e jovens como cidadãos em construção (*citizens in the making*) (Marshall, 1950) –, mas sim cidadãos e cidadãs do aqui e agora cujo exercício da cidadania se deve, portanto, desenvolver pela prática, e não por conteúdos e retóricas confinadas a espaços fechados ‘ortogeridos’, diríamos nós, pelas diretrizes programáticas disciplinares. Bem entendido, uma análise que nos leva a estabelecer uma ligação com a ideia de que a aprendizagem da cidadania se deve mover de um modelo baseado na passividade dos/as jovens e crianças para um modelo baseado na sua ação, reconhecendo-se, por um lado, “que são as práticas reais de cidadania (cidadania como prática) e as formas pelas quais se transformam ao longo do tempo que são educacionalmente significativas” (Lawy e Biesta, 2006, p. 48), e, por outro, que a educação para cidadania deve através do questionamento crítico estimular “capacidades construtivas de deliberação e participação, e combater o sentimento de impotência, mostrando o potencial de provocar mudanças reais através da ação política” (McCowan, 2006, p.153).

Além do mais, voltando às críticas sobre a sua ‘mitificação’, o conceito de cidadania, como (Menezes, 2007, p. 18) analisa, “produz um ilusório consenso. Desde logo porque a

cidadania é um conceito não apenas polissémico, cujo conteúdo é diferencialmente resolvido por diversas tradições ideológicas, como em mutação, no sentido de que aquilo que é cidadania está longe de estar “fechado”. A respeito da polissemia que envolve o conceito de cidadania, Macedo (2008) argumenta que esta constitui um “significante flutuante” que resulta de “muitos [...] discursos que se cruzam e se hibridizam, levando a uma definição ambivalente do que seja cidadania” (p. 80).

Num outro trabalho, onde analisa as políticas do currículo no Brasil, Macedo (2011) também salienta a veiculação de uma noção positiva de cidadania que se fecha num regime de consensualidade que oculta a diversidade tensional dos vários significados, definindo-a, nessa análise, como um “significante mágico” que expressa “uma série de demandas – para a liberdade, para a participação, para a redução das desigualdades sociais – articulando diferentes grupos da sociedade (p. 45), e que fez dela a “coluna espinal da educação” (p. 49).

Considerando o debate concetual que se tem desenvolvido em torno do seu caráter polissémico e consensual, Menezes (2007) sustenta que a cidadania, de uma maneira geral, remete para questões relacionadas “com a *identidade e a pertença* – é-se cidadão em relação a uma dada comunidade, mais ou menos relevante para a definição de si e relativamente à qual se experiencia um maior ou menor sentido de pertença [...] com *direitos e deveres* formalmente consignados (i.e., legalmente definidos) aos membros reconhecidos dessa comunidade [...] com a *inclusão e a exclusão*, na medida em que [limita o seu acesso a cidadãos e cidadãs em função de determinados requisitos sociodemográficos, i.e., em função de características individuais que, baseadas nos princípios *jus sanguinis* e *jus soli*, são formalmente consignadas pelos estados para se aceder à cidadania] [...] com a *universalidade e homogeneização*, pois se reconhece que subjacente à suposta universalidade da cidadania (uma lei “cega”) se esconde uma pressão para a ocultação das diferenças” (Menezes, 2007, p. 18 – ênfase no original).

Na mesma linha de análise, Bauböck (2006) reconhece igualmente que existem aspetos de exclusão implicados no conceito de cidadania que levantam problemas difíceis para a democracia, sugerindo que a discussão do campo concetual da cidadania deve considerar três dimensões distintas: o estatuto legal e político, os direitos e deveres políticos inerentes a esse estatuto, e as práticas, disposições e identidades individuais atribuídas (ou esperadas) a quem possui o estatuto (p. 16)⁴.

O aparecimento da Educação para a Cidadania: nova denominação para a velha conceção de Formação Pessoal e Social

Provavelmente indiferente à discussão teórica sobre o conceito de cidadania, sob a influência do agudizar das preocupações europeias relacionadas com o aparente desinvestimento e apatia políticos dos/as jovens e adultos, bem como com o crescente fenómeno de discriminação e xenofobia contra grupos minoritários (e.g., Menezes, 2003, 2007; Torney-Purta, Schwille, e Amadeo, 1999) – associadas, estas preocupações, importa

também referir aqui, à intensificação de um discurso científico que identificava a participação cívica e política como um bom preditor do compromisso e interesse políticos na idade adulta (e.g., Azevedo e Menezes, 2008; Menezes et al., 2012; Oesterle, Johnson, e Mortimer, 2004; Sherrod, Flanagan, e Youniss, 2002) –, procede-se em 2001 a uma revisão curricular, através do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que introduz pela primeira vez na legislação a denominação ‘educação para a cidadania’. Tal como a área de ‘formação pessoal social’ (introduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86 de 14 de outubro), a educação para a cidadania é consagrada pelo diploma como uma área transversal do currículo, como demonstra bem o seguinte excerto:

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias da informação e comunicação *como formações transdisciplinares*, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo. (p. 259 – ênfase nosso)

Carácter transversal, esse, que o texto do diploma reforça ainda através do seguinte princípio orientador: “d) Integração, com carácter *transversal*, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (Ibid. – ênfase nosso). A constatação desta alteração que parecia ser somente ao nível da designação⁵, permanecendo intactas as características definidoras da área, levariam, aliás, (Menezes, 2007) a afirmar que a cidadania era “o grande objectivo transversal do sistema educativo – o que nos pode levar a questionar: mas então a *velha* formação pessoal e social?” (p. 21 – ênfase no original); acrescentado mais adiante que na “listagem dos objectivos e dos aspectos que definem o conteúdo da educação para a cidadania [havia] uma quase perfeita sobreposição com as finalidades e temáticas da formação pessoal e social definidas pelo art.º 47 da LBSE em 1986” (p. 22).

Além desta alteração de denominação, que parecia, intencionalmente, estar em sintonia com a retórica de se promover um cidadania democrática e europeia, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001 ainda “determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica” (p. 259). A área da formação cívica seria o espaço privilegiado para a operacionalização da educação para a cidadania, cabendo a ela, conforme se escreve no diploma,

o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade. (p. 260)

Relativamente a esta área curricular, Menezes (2007), continuando com a análise sobre a evolução da cidadania em Portugal, salienta-lhe pela positiva um traço distintivo. Perante

o desafio retórico de inquirir o que trazia de novo ou de diferente a Formação Cívica “relativamente à “velha” Formação Pessoal e Social e, mais concretamente, ao seu espaço de concretização primordial, a disciplina de DPS”, afirma prontamente que a formação cívica era “um espaço curricular e não uma disciplina”. Um aspeto essencial na sua distinção, na medida em que, como temos vindo a enfatizar, a lógica disciplinar é “limitativa”, sendo, portanto, mais congruente com os objetivos pretendidos para o trabalho no domínio da educação para a cidadania a opção pela sua “disseminação transversal” (p. 22). No entanto, como Menezes (2007) em bom rigor faz questão ainda de sublinhar, todos os espaços curriculares teriam a partir desse momento “um tempo curricular determinado e explícito tanto no horário dos alunos como dos professores – por oposição ao tempo difuso de algumas das estratégias da formação pessoal e social, como era o caso da Área Escola – [não estando] dependentes de professores especializados” (p. 23). Uma particularidade que, ainda assim, causava alguma apreensão, uma vez que

a não exigência de formação específica não [significava] que esta não [fosse] sentida como necessária pelos professores, podendo mesmo ter como consequência uma maior dependência de guias orientadores para acção pedagógica. Ora, à quase ausência de recursos pedagógicos para os professores (e.g., propostas de actividades) que caracterizou a implementação da formação pessoal e social [seguia-se] a proliferação de publicações diversas, muitas assumindo o formato de manual do aluno – e cujo lugar num espaço curricular que *não [era]* uma disciplina [era] incerto. (Ibid. – ênfase no original)

A ‘eliminação subtil’ da Educação para a Cidadania

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001 permaneceria, na sua essência, inalterável durante dez anos; embora no decorrer desse período, especificamente em 2002, 2007 e 2008, tivesse sofrido pequenas alterações introduzidas pelos seguintes diplomas: Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro de 2002, Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro de 2007, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Somente em 2011 é que o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 janeiro é sujeito a alterações significativas. Essas alterações significativas foram provocadas, num primeiro momento, pelo Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro de 2011 que, no que interessa para a análise que estamos aqui a fazer, consagrava “a eliminação da área de projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares” e conferia “nova ênfase ao Estudo Acompanhado no objectivo da promoção da autonomia da aprendizagem e melhoria dos resultados escolares ao estabelecer que serve prioritariamente para o reforço ao apoio das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática” (p. 659).

Uma medida que viria assim, no nosso entender, concretizar em letra de lei o início de uma viragem política-educativa que pretendia promover as aprendizagens dos saberes disciplinares tradicionais socialmente valorizados, em detrimento das aprendizagens que

estavam para além dos conteúdos exclusivamente académicos. Não obstante o sinal importante que esta medida representava em termos de estratégia política-educativa, permanecia a referência à educação para a cidadania como formação transdisciplinar, sendo a Formação Cívica o espaço determinado para o seu desenvolvimento⁶.

O Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril constituiria, em 2011, o segundo momento em que se procedia a alterações significativas ao Decreto-Lei n.º 6/2001. Com este diploma era “criada a disciplina de Formação Cívica no 10.º ano, com vista a reforçar a formação nas áreas da educação para a cidadania, para a saúde e para a sexualidade” (Decreto-Lei n.º 50/2011, p. 2097). Estendia-se, portanto, a formação cívica para além do ensino básico, contudo optava-se por uma lógica disciplinar, parecendo indicar que a sua criação num nível superior de ensino (que privilegia a relação entre a aquisição estruturada de saberes cognitivo-académicos e os resultados escolares) justificava a alteração do seu estatuto. Uma alteração que, estamos em crer, resultava mais uma vez (tal como a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social introduzida pelo Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto) de uma interpretação desajustada do papel da formação cívica, que não podia ser resumido à mera transmissão de valores e à dimensão ética (cf. Menezes, 1998), contrariamente ao que sugere a decisão de lhe atribuir o estatuto de disciplina.

No mesmo ano de 2011 ainda se assiste a uma outra alteração formal do Decreto-Lei n.º 6/2001, procedida pelo Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto de 2011. No entanto, não viria a introduzir nenhuma mudança relevante relativamente à forma como a educação para a cidadania estava determinada.

Finalmente, em 2012, é introduzido o último diploma com implicações importantes sobre a educação para a cidadania em Portugal: o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012, que dá corpo à revisão curricular que se encontra vigente dos ensinos básico e secundário. No essencial, este diploma deixa de figurar a área da formação cívica como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a circunscrever à mera referência de área transversal que é “passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada e obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (p. 3476). Caberia às escolas, no âmbito da sua autonomia, “desenvolver projetos e atividades que [contribuíssem] para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa” (p. 3479). Com o Decreto-Lei n.º 139/2012 assiste-se, com efeito, ao esbatimento acentuado da centralidade da educação para a cidadania que é remetida para uma suposta presença no currículo. Curioso é ver-se que a Educação Moral e Religiosa, apesar de ser de âmbito facultativo (não querendo fazer aqui qualquer tipo de juízo avaliativo da sua importância, mas apenas tomá-la como referência para analisar o modo como a educação para a cidadania é tratada pelo diploma), se encontra nomeada nas matrizes curriculares determinadas pelo diploma. Induzimos nós que a educação para a cidadania para não ser nomeada deve ter uma relevância ainda mais discreta do que aquela que está subjacente ao

carácter de facultativo. Estamos em crer que o presente diploma concretiza uma ‘eliminação subtil’ da educação para a cidadania na estrutura curricular, ao atribuir-lhe (à falta de melhor designação para ilustrar a sua ténue presença no diploma, que parece antecipar a possibilidade da sua completa ausência em posteriores diplomas) um carácter *quasi-fantasmagórico*.

Curioso é ver-se ainda também a presença de uma preocupação evidente com a educação financeira, com a educação para o consumo, com a educação para o empreendedorismo, o que não é uma situação surpreendente, tendo em conta a miríade de efeitos sociais, políticos e mesmo culturais que a crise económico-financeira teve nas sociedades europeias nos últimos anos. Pensamos que não é de difícil dedução analítica dizer-se que a educação para a cidadania (que teve o seu período de maior afirmação aquando de uma retórica europeia que mostrava preocupação com a apatia e desinteresse políticos, bem como com os crescentes sinais de xenofobia e discriminação contra grupos minoritários) visava cumprir com uma utilidade instrumental que lhe era (pensamos) reconhecida pelos decisores políticos no que toca à construção de uma cidadania democrática e europeia. O esbatimento da centralidade da educação para a cidadania, em simultâneo com a emergência da importância de outras formas de educação de cariz económico-financeiro, no âmbito da crise global que tem afetado nos últimos anos a Europa, leva-nos a concluir que a causa da sua eliminação subtil se deve ao facto de já não se reconhecer nela uma determinada utilidade instrumental. As prioridades dos atuais sistemas políticos são outras, reconhecendo-se utilidade instrumental noutros domínios da educação. Ora, a forma como a educação para a cidadania tem sido e está a ser considerada parece-nos não ser a mais correta. Desde logo, pela simples assunção de que a cidadania tem um valor intrínseco que lhe confere, de certa forma, imunidade relativamente a argumentos de ordem instrumental. A educação para a cidadania é, portanto, fundamental. Não só no que se refere à construção de aprendizagens (de ordem cívica, política e moral) para uma participação livre e democrática dos indivíduos quer no espaço público e coletivo, quer no espaço privado e individual; mas também no que se refere à atribuição de sentido e de significado individual, social e cultural aos conhecimentos academicamente estruturados transmitidos pela escola, bem como à utilização responsável desses mesmos conhecimentos no quotidiano da vida cívica e política dos indivíduos.

Considerações finais

Tendo em conta os contextos/períodos sociopolíticos apresentados, bem como a discussão teórica-conceptual que os envolveu, pensamos que estamos em condições de dizer que a evolução da educação para a cidadania em Portugal tem sido fundamentalmente influenciada por duas tendências que têm dificultado a sua afirmação no campo da educação. A primeira deve-se à utilidade instrumental que lhe foi sendo atribuída para dar resposta às preocupações sociais, políticas e económicas, de dimensão europeia, que se fizeram sentir com mais premência em determinados períodos. Sobre este assunto

pensamos, aliás, que é relativamente seguro afirmar que tem havido uma forte influência macropolítica, isto é uma influência das políticas europeias sobre as políticas nacionais, que não tem dado espaço a uma reflexão cívica e política, diríamos, mais independente. A segunda tendência prende-se com a interpretação desajustada que foi sendo feita da educação para cidadania, associando-a à possibilidade de a sua aprendizagem se reduzir aos contextos delimitados e estruturados das disciplinas; tendência, esta, que certamente também estará relacionada com a visão instrumental que a educação para a cidadania tem sido sujeita.

Perante estas duas grandes tendências que parecem remeter para um modo de atuação meramente instrumental e socializador, sugere-se um modelo educativo que assente na aprendizagem da democracia em vez do ensino restrito da cidadania. Argumenta-se, assim, a favor de uma conceção de cidadania que não a configura como um atributo do indivíduo – contestando, portanto, a ideia de ‘cidadão em construção’ (cf. Marshall, 1950) que necessita de ser *objeto* de esforços educativos para o preencher de competências cívicas que lhe garantam esse estatuto –, mas sim como um atributo dos indivíduos em contexto. Esta conceção de cidadania, que decorre da relação entre os indivíduos e o contexto, afigura-se relevante para a discussão da educação para cidadania porque nos leva, desde logo, a questionar a possibilidade de uma área curricular disciplinar, previsivelmente escolarizada e, portanto, com tendência para se basear no método tradicional de ensino-aprendizagem. Na presença de argumentos teórico-conceituais que salientam a necessidade de uma aprendizagem da cidadania que se baseie na ação dos indivíduos em contexto, que os considere, portanto, como sujeitos ativos (não objetos passivos) e críticos na aprendizagem e exercício da sua cidadania (e.g., Biesta, 2011; Biesta e Lawy, 2006; Dewey 2001 [1916]; McCowan, 2006), propõe-se uma educação para a cidadania que não seja escolarizada, mas que possa, no entanto, ser feita dentro da escola em moldes não escolarizados, que fomente a aprendizagem democrática em contexto e que apoie a sua apropriação crítica e consciente.

Com efeito, pensamos que a educação para cidadania tem perdido relevância no currículo escolar. Porém reconhecemos-lhe um valor intrínseco que pode ser potenciado. Para tal, a forma como a educação para a cidadania tem sido projetada no currículo escolar necessita de uma reflexão mais independente e autónoma da influência macropolítica, assim como uma filosofia que privilegie a dimensão da prática. Ou seja, necessita de uma transformação conceptual que inscreva a educação para a cidadania num regime de inconformismo, de discussão, de crítica, de interrogação que não reduz a sua aprendizagem aos contextos delimitados das disciplinas e aos seus conteúdos estruturados. Isto é, uma educação para a cidadania que estimule efetivamente a dimensão política nos/as jovens que não são cidadãos em construção, mas cidadãos do aqui e agora. Uma dimensão política necessariamente pluralista e conflitual que é “inerente a todas as sociedades humanas e que determina a nossa própria condição ontológica” (Mouffe, 1996, p. 13), e que rejeita a “ilusão do consenso e da unanimidade, bem como os apelos ao «antipolítico», [que] deviam ser reconhecidos como fatais para a democracia e, por isso, abandonados” (Ibid., p. 16). Bem entendido, o currículo escolar necessita de projetar uma educação para a cidadania transformada para a transformação dos/as jovens que contrarie “o movimento de redução

dos sentidos possíveis de currículo [que] tem propiciado a ampliação da hegemonia de discursos universalistas e privilegiado a experiência curricular como reconhecimento em detrimento da invenção” (Macedo, 2013, p. 436). Que se assuma, portanto, o papel crucial da dimensão política no currículo escolar, isto porque, como Lopes (2013) enuncia,

“[é] no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. Não se trata de operar no presente para alcançar no futuro identificações do currículo e do social concebidas previamente. Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos” (p. 21).

Concluindo, argumenta-se a favor de uma educação politicamente inconformada. Em síntese, propõe-se uma educação para a cidadania: i) com peso curricular, mas não disciplinar, ii) feita a partir da escola, mas não necessariamente dentro da escola e em moldes escolarizados, iii) que valorize a dimensão da prática – prática, essa, protagonizada pelos próprios jovens, iv) e que deixe em aberto a possibilidade de um modelo de cidadão informado das expectativas do que é ser um bom cidadão, mas que se sente livre para desenvolver e viver sua própria cidadania.

Notas

- ^{1.} A respeito das características do modelo educativo que se fez sentir durante o regime ditatorial, (Menezes, 1998, p. 149) acrescenta que “[a] experiência portuguesa enfatizava o ensino dos valores e tradições nacionais, de conhecimentos práticos, entendidos como “básicos”, e do respeito pela família e pela Pátria. Algumas especificidades são, ainda, de salientar: o ensino obrigatório mais curto da Europa, a limitada formação de professores, a selecção governamental de manuais escolares únicos que apresentavam uma versão oficial dos acontecimentos e saberes, e os baixos índices de frequência após o ensino primário”.
- ^{2.} Para uma melhor compreensão sobre a operacionalização da Formação Pessoal e Social ver o estudo de Menezes (1998) que integra excertos bem ilustrativos das posições assumidas pelas entidades envolvidas na sua discussão.
- ^{3.} Dizemos intencionalmente ‘aparente’, na medida em que existem outras visões analíticas de base empírica e teórica que preferem sublinhar que esses sinais de distanciamento e apatia estejam mais relacionados com as formas convencionais de participação cívica e política (e.g., Harris, Wyn, e Younes, 2010; Juris e Pleyers, 2009; Norris, 2002; Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins, e Delli Carpini, 2006).
- ^{4.} Corroborando ainda esta leitura que sugere a importância de uma análise mais compreensiva sobre o conceito de cidadania (i.e., que vá para além de uma abordagem simplista que considera a sua legitimidade como um dado adquirido), podemos acrescentar também aqui os contributos teóricos de Benhabib (1999), ao considerar que a prática e a instituição da cidadania podem ser desagregadas em três componentes: identidade coletiva, privilégios do estatuto de membro político, e direitos sociais e benefícios: “Identidade Coletiva. Cidadania implica ser-se um membro de uma entidade política que foi formada historicamente, que tem certas semelhanças linguísticas, culturais, étnicas e religiosas, e que pode ser distinguida de outras entidades políticas [...] Privilégios do estatuto de membro [Privileges of Membership]. Cidadania confere a seus titulares o direito de participação política, o direito de manter certos cargos e executar determinadas tarefas, bem como o direito de deliberar e decidir sobre certas questões [...] Direitos Sociais e

Benefícios. A visão de que a cidadania pode ser entendida como um estatuto que dá direito à posse de um determinado conjunto de direitos, benefícios, bem como obrigações” (Benhabib, 1999, pp. 720-721 – ênfase no original).

5. Embora, importa registar, apareça nos anexos do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001 a designação ‘Formação pessoal e social’ como subdomínio da ‘Educação para a Cidadania’, integrando todas as áreas curriculares não disciplinares previstas para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos (pp. 263-265).
6. É interessante realçar neste diploma que a ‘Educação para a cidadania’ já não aparece nos seus anexos como domínio integrador das áreas curriculares não disciplinares. As áreas do ‘Estudo Acompanhado’ e da ‘Formação Cívica’ aparecem isoladamente, somente sob a indicação de que são curriculares não disciplinares.

Referências

- Amadeo, J. A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., e Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Azevedo, C. e Menezes, I. (2008). Transition to Democracy and Citizenship Education in Portugal: Changes and Continuities in the Curricula and in Adolescents’ Opportunities for Participation. *Journal of Social Science Education*, 9(1), 131-148.
- Bauböck, R. (2006). *Migration and Citizenship: Legal Status, Rights and Political Participation* (R. Bauböck Ed.). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Benhabib, S. (1999). Citizens, Residents, and Aliens in a Changing World: Political Membership in the Global Era. *Social Research*, 66(3), 709-744.
- Benhabib, S. (1996). *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the Political*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Bento, P. N. T. (2000). *Currículo e educação para a cidadania. Reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de formação pessoal e social no âmbito da Reforma Educativa Portuguesa dos anos 80-90*. (Tese de mestrado), Universidade do Minho, Braga.
- Bettencourt, A. M. (1982). *La liaison école-milieu-production à l'école secondaire portugaise*. (Tese de doutoramento), Universidade de Paris V, Paris.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Brederode Santos, M. E. (1985). *Os aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa: I. E. D.
- Campos, B. P. (1991). Educação e desenvolvimento pessoal e social. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. P. (1992). *A Formação Pessoal e Social na reforma educativa portuguesa Formação Pessoal e Social* (pp. 13-34). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Comissão Europeia (1997). *Rapport: Accomplir l'europe par l'éducation et la formation*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.
- Dewey, J. (2001 [1916]). *Democracy and Education*: The Pennsylvania State University.
- Fahmy, E. (2006). *Young Citizens. Young people's involvement in politics and decision making*. Hampshire: Ashgate.
- Flanagan, C., e Sherrod, L. R. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3), 447-465.
- Galloway, D. A. (1990). *Pupil Welfare and Counselling: an approach to personal and social education across the curriculum*. London: Longman.
- Grácio, Rui. (1981). Educação e processo democrático em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.

- Habermas, J. (1999). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* (3 ed.). New Baskerville: MIT Press.
- Harris, A., Wyn, J. e Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young*, 18(1), 9-32. doi: 10.1177/110330880901800103
- Huntington, S. (1992). How Countries Democratize. *Political Science Quarterly*, 106(4), 579-616.
- Juris, J. e Pleyers, G. H. (2009). Alter-activism: emerging cultures of participation among young global justice activists. *Journal of Youth Studies*, 12(1), 57-75.
- Lawy, R. e Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias Pós-críticas, Políticas e Currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, 39, 7-23.
- Macedo, E. (2013). A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 436-450.
- Macedo, E. (2011). Curriculum Policies in Brazil. The Citizenship Discourse. In L. Yates e M. Grumet (Eds.), *World Yearbook of Education 2011. Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics* (pp. 44-57). London and New York: Routledge.
- Macedo, E. (2008). Que queremos dizer com educação para a cidadania? In A. C. Lopes e C. Leite (Eds.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 73-93). Porto: CIIIE/Livpsic.
- Madureira Pinto, J. (2001). Educação, integração e cidadania: da autonomia ao desenvolvimento curricular. *Revista*, 2, n/p.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 140-155.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. (Tese de doutoramento), Universidade do Porto, Porto.
- Menezes, I. (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-13.
- Menezes, I. (2007). A evolução da cidadania em Portugal. *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, 17-34.
- Menezes, I., Ferreira, P. D. e Pais, S. (2012). Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar. In I. Menezes e P. D. Ferreira (Eds.), *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar* (pp. 11-15). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mouffe, C. (1996). *O regresso do político* (A. C. Simões, Trans.). Lisboa: Gradiva.
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (1996). L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In T. Winther-Jensen (Ed.), *Challenges to European Education: cultural values, national identities, and global responsibilities* (pp. 29-79). Sonderdruck: Peter Lang.
- Oesterle, S., Johnson, M. K. e Mortimer, J. T. (2004). Volunteerism during the Transition to Adulthood: A Life Course Perspective. *Social Forces*, 82(3), 1123-1149. doi: 10.1353/sof.2004.0049
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon e Schuster.
- Ribeiro, A. B., Rodrigues, M., Caetano, A., Pais, S. e Menezes, I. (2012). Promoting "Active Citizens"? The

- Critical Vision of NGOs over Citizenship Education as an Educational Priority across Europe. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 32-47.
- Roldão, M. C. (1995). Algumas reflexões sobre o ensino da história. *Noesis*, 36, 32-35.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12(1), 9-26.
- Russel, A. (2004). The truth about youth? Media portrayals of young people and politics in Britain. *Journal of Public Affairs*, 4(4), 347-354.
- Sherrod, L. R., Flanagan, Constance A. e Youniss, J. (2002). Dimensions of Citizenship and Opportunities for Youth Development: The What, Why, When, Where, and Who of Citizenship Development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264-272. doi: 10.1207/s1532480xads0604_14
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- Sullivan, J. L. e Transue, J. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.
- Sultana, R. G. (1992). Personal and Social Education: Curriculum Innovation and School Bureaucracies in Malta. *British Journal of Guidance e Counselling*, 20(2), 164-185. doi: 10.1080/03069889208253618
- Torney-Purta, J., Schwille, J., e Amadeo, J. A. (1999). *Citizenship education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Verba, S., Schlozman, K. L., e Brady, H. E. (2002). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Weiler, H. N. (1981). *Compensatory Legitimation in Educational Policy: Legalization, Expertise, and Participation in Comparative Perspective*. Stanford, Califórnia: Stanford University.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K. e Delli Carpini, M. X. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*. New York: Oxford University Press.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto de 1989. Diário da República, I Série, n.º 198, pp. 3638-3644.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001. Diário da República, I Série-A, n.º 15, pp. 258-265.
- Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro de 2002. Diário da República, I Série-A, n.º 240, pp. 6807-6810.
- Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro de 2007. Diário da República, I Série, n.º 251, pp. 9165-9173.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Diário da República, I Série, n.º 4, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro de 2011. Diário da República, I Série, n.º 23, pp. 659-669.
- Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril de 2011. Diário da República, I Série, n.º 70, pp. 2097-2126.
- Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto de 2011. Diário da República, I Série, n.º 148, pp. 4142-4150.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República, I Série, n.º 129, pp. 3476-3491.
- Despacho n.º 141/ME/90. Diário da República, II Série, n.º 202, pp. 9756-9757.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República, I Série, n.º 237, pp. 3067-3081.
- Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973. Diário do Governo, I Série, n.º 173, pp. 1316-1321.

Correspondência

Norberto Ribeiro: Universidade do Porto, Porto, Portugal

E-mail: norberto@fpce.up.pt

Tiago Neves: Universidade do Porto, Porto, Portugal.

E-mail: tiago@fpce.up.pt

Isabel Menezes: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

E-mail: imenezes@fpce.up.pt.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
